



3 1761 09805946 2

ON

FL1

Français

M-8e années

Document d'appui

04522

Fascicule 4

Les portes du merveilleux

La littérature

d'enfance et de jeunesse :

Considérations

pédagogiques

1992

CURRICULUM RESOURCES
OISE LIBRARY

AUG 5 1993

OHEC
372.4
G753
V.4



Ministère
de
l'Éducation

Ontario

OHEC

.....
Table des matières

Introduction 2

Si le Petit Chaperon Rouge m'était conté 4
Elvine Gignac-Pharand

La voie magique des contes de fées 11
Hélène Boudreau

Développer l'imagination et la créativité par les contes
et les légendes 22
Blanche Boissonneault-Doucet

En vedette cette semaine 27
Pauline Léonard

Introduction

.....
Les contes et les légendes proviennent de la nuit des temps et peuplent cet univers mythique de l'enfance intemporelle. Au fil des pages surgissent des histoires qui stimulent l'imaginaire en quête d'émerveillement. Au hasard des rencontres livresques surviennent des réponses aux innombrables questions qui jaillissent du quotidien. *Où va la lune pendant le jour? Que devient la grenouille en hiver? Qui vit au creux des troncs d'arbres? Pourquoi ce rocher a-t-il une forme humaine?...* Autant de questions apparemment insolubles auxquelles les contes répondent volontiers, car les contes sont en quelque sorte le dépositaire du savoir millénaire.

Les contes s'inscrivent dans l'inconscient collectif et visent à transcender le quotidien, à apprivoiser l'indicible. Dans l'univers des contes et des légendes, les animaux rêvent et voyagent, les astres s'amuse, les enfants vivent de fabuleux exploits, les objets s'animent. Il n'y plus de questions absurdes, il y a seulement des réponses apaisantes. Ainsi, l'éternité est plus rassurante, le futur moins menaçant.

Un phénomène d'identification survient qui permet à l'enfant d'aujourd'hui, tout comme à l'enfant d'hier, de bienheureuses dérivées dans ces aventures, épreuves ou triomphes tissés en filigrane de l'existence réelle. Le domaine du fantastique dicte ses lois : la mort n'est plus définitive, les personnages peuvent se transformer ou devenir invisibles, des déplacements s'opèrent dans l'espace et dans le temps à une vitesse vertigineuse. Les lois d'une logique cartésienne s'estompent au profit des lois imprécises et nouvelles dictées par la fantaisie et l'imagination.

L'«heure du conte» animée à la bibliothèque ou dans la salle de classe constitue un moment privilégié au cours duquel le temps s'arrête, l'espace se rétrécit, les différences personnelles s'amenuisent. Les plus jeunes aiment qu'on leur raconte souvent les mêmes histoires, puisque le fait d'anticiper les événements, de se représenter des lieux déjà définis, de retrouver certains personnages accroît véritablement le plaisir d'une écoute active. Tout comme la traditionnelle veillée de contes qui a fait le bonheur des générations précédentes, l'heure du conte accorde une place d'honneur à la fantaisie et au mystère, au royaume de la créativité.

Dans les innombrables légendes d'ici ou d'ailleurs, comme dans les contes, des valeurs émergent au-delà des différences culturelles : la bravoure, le courage, l'altruisme, l'intégrité, la compassion, la simplicité, la fidélité... Explicatives ou ludiques, les légendes proposent une

meilleure compréhension de l'espace social à l'heure du multiculturalisme, car elles constituent une fenêtre sur l'ailleurs, une porte sur le monde.

Mais ces livres merveilleux qui permettent le rêve éveillé, ces livres de contes et de légendes, peuvent également canaliser l'action pédagogique. Le présent fascicule laisse entrevoir diverses avenues d'exploitation habile de ces deux genres et diverses façons d'encourager l'expression et la communication, le recours au langage sous toutes ses formes. Apparentés à une thématique précise inspirée des événements saisonniers ou circonstanciels de l'existence, les contes et les légendes présentent le double avantage de permettre l'élargissement des connaissances et l'accroissement de la sensibilité esthétique.

Aussi, les contes et les légendes peuvent-ils graviter comme autant de satellites joyeux en périphérie de l'action éducative, tout comme ils peuvent à d'autres moments représenter de solides points d'ancrage auxquels il convient d'amarrer des mises en scène pédagogiques qui en émergent.

Si le Petit Chaperon Rouge m'était conté...

Elvine Gignac-Pharand

.....

Il y a toujours des loups autour de nous ... Ce n'est pas en sécurisant les enfants mais au contraire en les exposant progressivement à la vie qu'on en fait des adultes équilibrés.

François Ruy-Vidal¹

Essentiellement lié à la tradition orale, le conte franchit au XVIII^e siècle le domaine de l'écrit. C'est à un académicien d'alors, du nom de Charles Perrault, que revient le mérite d'avoir immortalisé certains récits de son époque, dans une adaptation à la fois unique et fantaisiste, destinée à l'amusement formateur.

D'abord racontés à la veillée, les contes étaient de toute évidence dédiés à l'agrément de tous. Dans les logis exigus qu'habitaient les paysans, on ne songeait guère à interdire aux enfants les nombreuses histoires que se racontaient les adultes. Si les enfants y trouvaient, et y trouvent toujours, du plaisir, c'est que l'opposition des bons et des méchants, caractéristique des contes, est véritablement à leur portée. En s'identifiant au héros, à l'origine démuné mais qui finit par vaincre les plus puissants que lui, l'enfant transpose dans le conte sa propre situation de sujet dépendant.

Dans les pages suivantes, un exemple bien connu, *Le Petit Chaperon Rouge*, servira de point de départ pour examiner les divers aspects du conte par rapport aux besoins de l'enseignement : la valeur de la version originale, ses particularités narratives, l'impact psychologique, l'utilisation pédagogique et l'actualité du conte.

Un conte bien connu?

Il existe au moins trente-cinq variantes du *Petit Chaperon Rouge*², dont la version connue des frères Grimm. Encore aujourd'hui, les éditeurs et les illustrateurs tentent, chacun à leur façon, de renouveler ce récit vieux de quelques siècles. Malheureusement, dans ces nombreuses versions ou interprétations, des détails parfois savamment modifiés,

.....

1. Cité par Jacqueline Held, *L'Imaginaire au pouvoir* (Paris, Éditions Ouvrières, 1977), p. 93.
2. Paul Delarue, *Le conte populaire français*, tome 1 (Paris, Erasme, 1977). Catalogue systématique et thématique des contes populaires de langue française, transmis par tradition orale et anonymes.

des passages dilués ou des ajouts trop stylisés atténuent la saveur et l'impact du conte originel. Cette sorte d'émasculatation de l'œuvre, dont les mass media se rendent aussi coupables (que l'on se rappelle certaines adaptations waltdisneyennes) prive les jeunes d'une expérience littéraire à la fois plus profonde et plus susceptible de déclencher en eux des interprétations originales et personnelles. Bon nombre de folkloristes croient que la plupart des contes traditionnels ou classiques continuent de plaire aux enfants d'aujourd'hui, mais «à condition de leur être offerts tels qu'ils ont été collectés, dans une forme pure»³.

Lorsqu'il s'agit de changements marqués, l'illustration autant que le texte est en jeu. Selon le psychiatre Bruno Bettelheim, le bombardement des images constitue un handicap à la fantaisie et à l'imaginaire enfantins⁴.

Particularités narratives

Le Petit Chaperon Rouge de Charles Perrault revêt une forme à la fois classique et singulière. D'abord, ce conte fait appel à certains procédés narratifs classiques dont, en premier lieu, la formule universelle : «Il était une fois». Cette locution introductive, qui n'offre aucun repère chronologique ou géographique précis, établit le passage du réel à l'irréel et évoque, du même coup, un monde d'un temps inexploré. Puisque ce conte peut effrayer les enfants, cette distanciation est d'autant plus nécessaire, voire rassurante.

D'autres conventions narratives marquent le conte et lui confèrent une valeur textuelle particulière. L'emploi du superlatif «La plus jolie qu'on eût su voir», auquel s'ajoute la gradation expressive «sa mère-grand plus folle encore», crée un climat d'ouverture qui sort l'enfant du quotidien pour le faire entrer dans l'exceptionnel. Pour leur part, les formules à répétition, dont «Tire la chevillette, la bobinette cherra», constituent une sorte de jeu sonore qui amuse bien les enfants et confère au conte de l'impact. La répétition de certains mots ou expressions, tels le nom de la fillette (onze fois, douze avec le titre), la galette et le petit pot de beurre qu'elle porte ou apporte (cinq fois), l'appellation «ma mère-grand» (cinq fois), le dédoublement onomatopéique «toc, toc, toc» et la formulette d'accès («Tire la chevillette...»), contribue au plaisir auditif et verbal de l'enfant et, en plus, lui assure une meilleure compréhension de l'histoire. Enfin, la progression de plus en plus dramatique du dialogue prépare les catastrophes imminentes du dénouement.

Sur le plan structural, *Le Petit Chaperon Rouge* est construit à partir de deux épisodes similaires : celui du loup et de la grand-mère, et celui

3. Marc Soriano, *Guide de littérature de jeunesse* (Paris, Flammarion, 1975), p. 154.

4. Bruno Bettelheim, *La psychanalyse des contes de fées* (Paris, Robert Laffont, 1976), p. 83.

du loup et de l'enfant. D'un rythme rapide et haletant, le conte repose sur une progression unidimensionnelle qu'accentue la répétition d'effets scéniques de plus en plus prononcés. Le parallélisme de déplacement des personnages – le double itinéraire de la fillette et du loup, ainsi que leur arrivée l'une après l'autre au logis de la grand-mère – repose sur l'axe chronologique que dessine le parcours sylvestre de la jeune héroïne. Au décor initial du personnage-enfant quittant sa mère et se rendant visiter sa «mère-grand» succède une série de situations : la rencontre et le premier échange avec le loup, l'arrivée de celui-ci chez la grand-mère et la mort de cette dernière forment la préintrigue; ensuite, l'arrivée du Petit Chaperon Rouge, son deuxième échange avec la bête et, finalement, sa mort brutale complètent l'intrigue et entraînent la désintégration subite de l'aventure. À cet égard, la note au conteur, dans le texte original, comprend cette indication pertinente : «On prononce ces mots d'une voix forte pour faire peur à l'enfant comme si le loup l'allait manger»⁵.

C'est précisément par sa brutalité de clôture que *Le Petit Chaperon Rouge* déroge à la norme. Contrairement aux contes de fées optimistes qui se terminent à l'amiable, ce conte de Perrault emprunte volontairement la voie du tragique : pas de fin heureuse ici, mais plutôt une fin abrupte et violente. Le signal d'alarme que contient le tableau ultime ne laisse aucun doute sur l'avertissement que véhicule le conte et qui en fait l'histoire édifiante par excellence.

Impact psychologique

Bien que l'on puisse reconnaître la valeur éducative foncière du *Petit Chaperon Rouge*, son influence dépend des capacités intellectuelles et émotives de chaque enfant. De plus, si le conte est transmis oralement, celui-ci se transforme selon l'accueil, les valorisations, les réticences, en un mot selon l'impartialité (ou la partialité) plus ou moins dissimulée de celui ou de celle qui le raconte. «L'enfant doit pouvoir infléchir à son gré, par une création personnelle, les propositions de l'adulte»⁶. C'est-à-dire, l'enfant doit pouvoir interpréter ou transposer l'histoire afin de tirer profit des situations décrites dans le récit qui lui est présenté.

À la fois produit de l'imaginaire et réservoir de valeurs culturelles et de sagesse populaire des siècles passés, le conte véhicule certains messages, projette une certaine idée de la société et de ses problèmes

5. Texte original reproduit par Bruno Bettelheim dans *Les contes de Perrault* (Paris, Seghers, 1978), pp. 53-56.

6. Jeanne Michel, «Pour renouveler l'art du conte : Du rituel à l'actuel», *L'Éducation enfantine*, n° 6 (mars 1977), p. 10.

fondamentaux. *Le Petit Chaperon Rouge* pose le problème de la confiance aveugle en termes clairs et précis. D'une durée expéditive que ponctuent des épisodes palpitants (les deux dévorements), ce conte associe l'interdiction à une scène de menace et place volontairement les auditeurs enfants dans une situation inquiétante. Étant donné le sort cruel réservé à la jeune héroïne de Perrault, jusqu'à quel point le conte est-il psychologiquement perturbant? Deux observations s'imposent à cet égard.

Symbole classique de la terreur, le loup revêt la forme de l'agresseur redouté. Cette personnification négative n'a généralement pas d'effet redoutable sur un auditoire d'enfants et ce, pour deux raisons. Étant donné leur vulnérabilité commune par rapport aux adultes, il se crée entre l'enfant et l'animal une sympathie durable. Quant à la méchanceté proverbiale du loup, l'enfant s'en accommode aussi, car il sait que «tout ce qui mord, cisaille, déchiquète vient de ce monde familier, plus apprivoisable que les angoisses humaines»⁷.

Il importe de laisser au conte ses ressorts dramatiques, car il est bon que l'enfant frémissse un peu : en effet, l'exorcisation des fantômes n'est possible qu'à partir du moment où la peur se concrétise. Celle-ci perd alors son caractère obsédant et fait place à une maîtrise souhaitable de l'émotion. Ainsi que le souligne Bruno Bettelheim, «le conte de fées permet à l'enfant de prendre contact avec ses angoisses en les projetant sur les personnages malfaisants que le conte lui a rendu familiers, ou en leur donnant corps en harmonie avec les événements relatés»⁸.

Du reste, la plupart des enfants aiment se faire peur (qui n'a pas joué au «loup, y es-tu?»), pour le simple plaisir de se rappeler qu'ils n'ont vraiment rien à craindre. Ce rapport ambivalent entre le jeu et la crainte naît d'une double position réactive connue : l'identification aux éléments terrifiants rapportés et le sentiment commode que ce n'est tout de même pas de soi qu'il s'agit.

De fait, ainsi que nous le rappelle Georges Jean : «Il est bon de laisser à l'imagination d'autres routes à suivre que la seule recherche et dévoration des fantasmes de l'être. Les contes, le merveilleux amusent, divertissent, donnent à voir, instruisent à tous les sens de ces mots et, s'il est nécessaire de les entendre et de les dire, reconnaissons qu'ils ouvrent également les sentiers et les routes de la lecture littéraire, tout simplement»⁹.

7. Catherine Clément, «Bestiaire des animaux d'angoisse», *Traverses*, n° 8 (mai 1977), p. 48.

8. Bruno Bettelheim, *Les contes de Perrault* (Paris, Seghers, 1978), pp. 15-16.

9. Georges Jean, *Le pouvoir des contes*, «E3» (Tournai, Casterman, 1981), p. 201.

Le conte est fait avant tout pour être *dit*, ce que précise habilement Dominique Demers, lorsqu'elle soutient que le conte lu fascine, alors que *raconté* il se pare de magie¹⁰. Ce sera donc en fonction des effets suscités que le conteur ou la conteuse, sans trop élaguer ni trop édulcorer l'histoire, devra savoir bien doser son récit. L'empathie du conteur ou de la conteuse pour son auditoire engendre une saine assimilation du message caché, tandis que l'émerveillement et l'engouement déclenchés en consolident toute la portée.

Aussi, comme le rappelle Paulette Lequeux, «un conte n'est pas saisi en une seule fois, il doit être redit non seulement dans les mêmes termes mais avec la même mimique, les mêmes intonations, la même émotion. Les enfants s'en pénètrent peu à peu, attendent avec délice l'événement drôle ou inquiétant (...), et en savourent les termes clefs»¹¹.

Les techniques utilisées lors de la narration d'un conte sont à sélectionner avec vigilance et à exécuter avec une bonne intuition. L'emploi excessif de matériel de soutien et le déploiement prématuré de stimuli visuels (illustrations, marionnettes, films) risquent de nuire à l'attention des enfants et d'encombrer leur sensibilité, au point de réduire leur propre capacité imaginative. Même l'accompagnement musical peut surcharger l'audition et, en portant atteinte aux impressions orales, nuire à la portée littéraire du texte.

Toutes ces précautions d'exécution s'appliquent au conte en général et, à plus forte raison, à la pédagogie des contes dits classiques (dont *Le Petit Chaperon Rouge*), si l'on veut introduire les enfants dans un univers féerique dans lequel ils et elles découvriront petit à petit les richesses de la langue, tout en se découvrant eux-mêmes et elles-mêmes.

Activités de prolongement

Afin de donner suite à l'écoute du conte, tout en stimulant l'expressivité et la créativité des enfants, on peut avoir recours à une variété d'activités langagières. Puisqu'il arrive au conteur ou à la conteuse de broder sur un canevas textuel de base, les enfants peuvent être invités, à leur tour, à transformer le modèle canonique du *Petit Chaperon Rouge* par une adaptation soit simplifiée, soit moderne, soit opposée à la première. Les enfants peuvent également inventer tour à tour des personnages nouveaux, des fins heureuses ou des détails supplémentaires et en comparer les résultats avec la version première. De plus, ils peuvent

10. Dominique Demers, «Les contes pour enfants : Le charme joue toujours», *Châtelaine* (décembre 1982), p. 110.

11. Paulette Lequeux, *L'enfant et le conte. Du réel à l'imaginaire* (Paris, L'école, 1974), p. 230.

présenter verbalement ou graphiquement leurs productions personnelles du conte, les illustrer ou confectionner des guignols qui en exécutent les rôles. Ces pistes expressives ou communicatives ne sauraient être suggérées qu'avec entrain, beaucoup d'ouverture d'esprit de la part de l'adulte et selon un rythme harmonieux qui correspond à la croissance et à la maturité intellectuelles des enfants.

Dans sa *Grammaire de l'imagination*, sous-titrée *Introduction à l'art d'inventer des histoires*¹², G. Rodari suggère un nombre imposant de motivations à la création littéraire, dont les contes défaits ou déraillés, le Petit Chaperon Rouge en hélicoptère, la salade de contes et bien d'autres. Sur une note plus légère, Fred Elmont propose *Les Petits Chaperons de toutes les couleurs*¹³, tandis que P. Dumas et B. Moissard subvertissent les textes originaux avec leurs *Contes à l'envers*¹⁴, un peu comme le fait Roald Dahl dans *Un conte peut en cacher un autre*¹⁵.

L'actualité du conte

Universellement raconté, *Le Petit Chaperon Rouge* continue d'enchanter et de faire agréablement frissonner des générations d'enfants. Pour les enfants de cette fin de siècle qui savent de plus en plus que certaines situations humaines et sociales requièrent de leur part une prudence et une méfiance bien fondées, son message tombe invariablement en terrain fertile. Avec Pierre Péju, nous croyons plus que jamais que «nous avons besoin des contes, besoin de cette part obscure en eux, ce noyau d'ombre qui se dérobera toujours à toutes les interprétations, se soustraira à toutes les symboliques»¹⁶.

Sur un plan plus concret, le loup préoccupe-t-il toujours les enfants d'aujourd'hui? Ils le retrouvent bien parfois en photos, au zoo ou à la télévision, lors des émissions sur la nature. Comme les enfants ne sont pas insensibles aux questions environnementales, ils savent généralement que les loups, assez semblables au fond aux chiens domestiques, sont souvent plus menacés que menaçants, et qu'à l'instar d'autres espèces animales ils ont besoin de la protection des lois humaines.

12. Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination* (Paris, Français réunis, 1981), pp. 167-168.

13. Fred Elmont, *Les Petits Chaperons de toutes les couleurs* (Montréal, Stanké-Quinze, 1976).

14. P. Dumas et B. Moissard, *Contes à l'envers* (Paris, L'École des loisirs, 1977), p. 67.

15. Roald Dahl, *Un conte peut en cacher un autre* (Paris, Gallimard, 1982), p. 30.

16. Pierre Péju, *La petite fille dans la forêt des contes* (Paris, Robert Laffont, 1981), p. 26.

Bettelheim, Bruno. *Les contes de Perrault*. Paris, Seghers, 1978.

———. *La psychanalyse des contes de fées*. Paris, Robert Laffont, 1976.

Clément, Catherine. «Bestiaire des animaux d'angoisse», *Traverses*, n° 8 (mai 1977), pp. 48-52.

Dahl, Roald. *Un conte peut en cacher un autre*. Paris, Gallimard, 1982.

Delarue, Paul. *Le conte populaire français*. Tome I. Paris, Erasme, 1977. 394 pages. Catalogue systématique et thématique des contes populaires de langue française, transmis par tradition orale et anonymes.

Demers, Dominique. «Les contes pour enfants : Le charme joue toujours». *Châtelaine* (décembre 1982), p. 110.

Dumas, P. et B. Moissard. *Contes à l'envers*. Paris, L'École des loisirs, 1977.

Elmont, Fred. *Les Petits Chaperons de toutes les couleurs*. Montréal, Stanké-Quinze, 1976.

Jean, Georges. *Le pouvoir des contes*. «E3», Tournai, Casterman, 1981.

Lequeux, Paulette. *L'enfant et le conte. Du réel à l'imaginaire*. Paris, L'école, 1974.

Michel, Jeanne. «Pour renouveler l'art du conte : Du rituel à l'actuel». *L'Éducation enfantine*, n° 6 (mars 1977), p. 10.

Péju, Pierre. *La petite fille dans la forêt des contes*. Paris, Robert Laffont, 1981.

Rodari, Gianni. *Grammaire de l'imagination*. Paris, Français réunis, 1981.

Soriano, Marc. *Les contes de Perrault*. Paris, Gallimard, 1968.

———. *Guide de littérature de jeunesse*. Paris, Flammarion, 1975.

La voie magique des contes de fées¹

Hélène Boudreau

11

.....
Je me souviens encore du plaisir que j'éprouvais, lorsque j'étais enfant, à entendre raconter *Le Petit Chaperon Rouge*, *Les Trois Petits Cochons*, *Cendrillon* et *Blanche-Neige*. Malgré le fait que j'avais souvent entendu ces histoires, je me laissais chaque fois captiver par les événements. Ma mère et mes grandes sœurs s'amusaient à dramatiser le dialogue célèbre entre Chaperon Rouge et le Loup déguisé en grand-mère : «Grand-mère, que vous avez. . . ». La crainte et l'énervement m'envahissaient inévitablement, au point de me faire sursauter lorsqu'enfin le loup se dévoilait et criait : «C'est pour mieux te manger, mon enfant!»

Quel héritage! A l'instar d'autres familles, trois générations de ma famille se sont laissé impressionner par les contes classiques malgré les années et les modes qui les ont séparées : ma mère, qui les a savourés comme enfant dans les années 20, me les a racontés lors des années 50 et, à mon tour, je les ai transmis à mon fils pendant les années 70.

À quoi attribuer le succès des contes à travers les siècles?

Premièrement, les contes de fées débordent d'intrigues. L'introduction est généralement très brève; les premières phrases permettent de se situer dans le temps et dans l'espace, de rencontrer les personnages importants et de connaître le conflit prédominant. L'intrigue se poursuit ensuite avec intensité pour aboutir à l'événement culminant et à la conclusion soulageante qui ne tarde pas à suivre. L'histoire simple et l'action rapide tiennent l'auditoire en suspens et favorisent un intérêt soutenu.

Un élément de prévisibilité contribue grandement à l'intérêt suscité par les contes. Il est très commun pour un ou une jeune enfant de deviner l'événement à suivre dans l'histoire. La répétition de certaines actions ou paroles colorées s'ajoute aux caractéristiques générales des contes, et favorise l'écoute active. En peu de temps, l'enfant saisit la portée de l'histoire et s'amuse à participer aux dialogues répétitifs. Par exemple, le méchant loup dans l'histoire des *Trois Petits Cochons*

.....
1. Ces activités sont tirées de la collection «À partir d'un livre» (Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1990).

reprend trois fois les mêmes phrases, et chaque petit cochon donne la même repartie :

- *Petit cochon, petit cochon, laisse-moi entrer!*
- *Par ma queue en tire-bouchon, il n'en est pas question!*
- *Alors, je vais souffler, souffler, souffler si fort que ta maison va s'envoler!*

Sur un plan plus profond, les psychanalystes, notamment Bruno Bettelheim², affirment que les contes de fées produisent des effets soulageants qui atteignent l'enfant dans son subconscient même, là où se logent les craintes de jeune être vulnérable : la crainte de l'isolement, de l'échec, du rejet, de la mort. Les contes de fées ont le mérite de présenter les problèmes complexes et abstraits sous une forme simple et concrète. Ils traitent du bien et du mal, des plus grandes craintes et des plus hauts espoirs. Ils rejoignent des problèmes sociaux et des conflits intérieurs qui peuvent refléter l'expérience vécue de certains enfants et qui menacent le bien-être de tous. Par exemple, Blanche-Neige est victime de la jalousie, Cendrillon de la violence physique et mentale. Quant aux trois petits cochons, ils éprouvent l'angoisse des échecs répétés.

Les personnages excentriques et les scènes exagérées ou fantaisistes permettent à l'enfant de reconnaître des conditions et des situations semblables dans sa vie personnelle.

Les personnages de contes de fées ne sont pas ambivalents; ils ne sont pas à la fois bons et méchants, comme nous le sommes tous dans la réalité.

Chaque personnage est tout bon ou tout méchant. Un frère est idiot, l'autre intelligent.

Ce contraste des personnages permet à l'enfant de comprendre facilement leurs différences, ce qu'il serait incapable de faire aussi facilement si les protagonistes, comme dans la vie réelle, se présentaient avec toute leur complexité³.

Il va sans dire que l'identification que fait chaque enfant dépend de son âge et de ses besoins particuliers. Certains contes répondent davantage aux intérêts de certains enfants, tandis que d'autres captivent un autre groupe de jeunes. Ainsi, un même conte peut avoir un sens très différent pour deux individus. Pour l'enfant plus âgé, l'histoire des *Trois Petits Cochons* peut traiter de l'angoisse d'avoir à quitter la

.....

2. Bruno Bettelheim, *La psychanalyse des contes de fées* (Paris, Robert Laffont, 1976).

3. Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 20.

maison et d'accéder à l'indépendance, tandis qu'un autre peut en tirer une morale subtile qui fait valoir persévérance et intelligence comme clés du succès. Par conséquent, l'adulte qui partage l'expérience d'un conte avec des enfants doit respecter le secret de chacun et de chacune, ainsi que sa réaction propre. L'enfant devrait se sentir à l'aise de lire et relire, d'entendre et de réentendre le conte de son choix, de l'intérioriser à sa guise et de l'extérioriser par une variété de moyens tels que la peinture, le dessin, le jeu de rôle, la rédaction. . .

L'attrait principal des contes de fées découle probablement de leur nature rassurante, c'est-à-dire qu'ils promettent souvent une conclusion heureuse aux personnages les plus vertueux. Les contes de fées encouragent la pensée idéaliste. Et où irait le monde si l'on s'abandonnait au pessimisme, au lieu d'entretenir des idéaux?

L'exploitation pédagogique des contes de fées est un moyen par excellence de soutenir l'enfant dans le développement de ses schèmes de valeurs. Les situations problématiques au cœur de chaque histoire invitent l'enfant à établir des liens avec ses propres expériences, à considérer une variété de solutions et, plus important encore, à nourrir des rêves et des espoirs.

Mais jusqu'à quel âge est-ce possible de capter l'intérêt des jeunes au moyen de contes de fées? Selon Piaget, la pensée demeure animiste jusqu'à l'âge de la puberté, c'est-à-dire que les enfants prêtent aux animaux et aux objets une âme semblable à l'âme humaine. L'évasion dans le monde fantastique est non seulement naturelle à l'enfant en voie de développement mais constitue une façon normale de concevoir et d'expérimenter le monde. Ceci ne veut pas dire que l'enfant est incapable de faire la part entre le monde réel et le monde imaginaire. L'enfant est conscient de la réalité de sa vie quotidienne même s'il ou elle se prête naturellement aux rêves grandioses. Par exemple, la pré-adolescente très délicate peut éprouver du chagrin à cause de son corps trop frêle, et trouver réconfort à l'idée de devenir un jour une héroïne forte et musclée.

Même parmi les jeunes de onze ans et plus, l'étude d'un conte de fées peut demeurer valable, mais quelques précautions s'imposent, quant à leur crainte de participer à des activités enfantines. En abordant une telle étude approfondie, il est bon d'annoncer au préalable une intention qui fait appel à l'intelligence et à une certaine maturité. Par exemple, les jeunes peuvent être invités à rédiger une version moderne ou une parodie du conte, à monter une pièce de théâtre pour des plus jeunes, ou même à trouver des problèmes contemporains qui ressemblent à ceux de l'histoire. En acquérant plus de maturité, l'enfant peut découvrir un sens complètement nouveau à un conte qu'il ou elle avait connu plus jeune. Cette révélation n'aurait pu se produire sans le contact nouveau amorcé par l'adulte.

Il existe deux grandes catégories de littérature enfantine : les histoires qui amusent et les histoires qui renseignent. Les contes de fées se situent dans la catégorie générale des histoires divertissantes, mais leur richesse principale demeure dans l'impact affectif et dans la capacité de soulever des problèmes d'ordre moral et social.

L'histoire de Blanche-Neige est un exemple parfait d'un conte connu traitant de difficultés d'ordre moral et social, dont la jalousie, le sexisme, la violence physique et mentale, l'innocence et certains traits de caractère. L'exploitation en salle de classe peut cerner quelques-uns de ces problèmes.

Les activités proposées dans cette section visent la participation active de chaque enfant. Les intentions pédagogiques décrites sont axées sur le domaine affectif; cependant, des objectifs de nature cognitive peuvent facilement s'ajouter.

Le nombre élevé des activités suppose une sélection initiale de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, selon les aspects qui affectent ou intéressent davantage les élèves. Les enfants peuvent parfois être invités à choisir, dans une banque de possibilités, une activité qui répond davantage à leurs intérêts particuliers. Le déroulement et l'organisation de chaque activité relèvent de la nature même de celle-ci, ainsi que du style privilégié de l'enseignement. Les regroupements varient du collectif, au petit groupe, à l'individuel. Au cours d'une même activité, il est possible de faire appel à différents regroupements.

Intentions pédagogiques

Créer un climat affectif qui encourage les enfants à exprimer leur propre expérience.

Activités

Une histoire connue

Avant de présenter l'histoire de *Blanche-Neige*, demander aux enfants :

- *Avez-vous déjà vu ou entendu l'histoire?*
- *Quels sont les faits importants dont vous vous souvenez?*
- *Quels sont les sentiments dont vous vous souvenez?*

Après la présentation de l'histoire :

- soulever avec les enfants les éléments différents de ceux d'une version déjà connue;
- faire comparer l'expérience passée et l'expérience présente;
- faire décrire et illustrer les parties que les enfants préfèrent.

Favoriser chez l'enfant une démarche d'introspection en fournissant l'occasion de repérer un problème et de proposer d'autres façons d'y réagir.

Fournir à l'enfant l'occasion de découvrir des techniques visuelles qui éveillent des réactions émotives.

Fournir à l'enfant l'occasion de participer activement au déroulement de l'histoire. Introduire des éléments qui permettent de se poser des questions au sujet du rôle docile de l'héroïne.

Manger ou ne pas manger la pomme

Inviter les enfants :

- à analyser la situation de Blanche-Neige qui accepte de manger la pomme de la vieille dame;
- à donner des raisons pour lesquelles Blanche-Neige se soumet à la demande de l'étrangère;
- à proposer d'autres façons d'agir pour Blanche-Neige;
- à discuter de situations dangereuses semblables dans la vie courante.

Le langage des images

Inviter les enfants :

- à observer les illustrations du livre et à décrire les émotions que soulève chaque scène;
- à analyser l'utilisation des couleurs en rapport avec l'effet émotionnel : Blanche-Neige a peur de la forêt.

Imaginer d'autres intrigues

Inviter les enfants :

- à choisir une idée parmi les suivantes pour prolonger l'intrigue, en créant une dramatisation ou un texte écrit.
 - 1) Blanche-Neige s'aventure dans la mine de diamants pour choisir la pierre précieuse à offrir en cadeau de fiançailles à son prince charmant.
 - 2) Après avoir embrassé Blanche-Neige pour la réveiller, le prince est envahi par le poison.
 - 3) Blanche-Neige se charge de dessiner les plans du nouveau château. Le prince n'est pas d'accord avec certaines de ses idées.

Fournir à l'enfant l'occasion de s'identifier au personnage de l'histoire et de participer activement à l'intrigue.

Fournir à l'enfant l'occasion de prendre conscience de son tempérament et de mieux se connaître.

Le rêve de Blanche-Neige

Inviter les enfants :

- à mimer la scène où Blanche-Neige s'endort dans un sommeil de plus en plus profond;
- à visualiser les rêves qu'elle entretient;
- à prendre ensuite conscience du désir qu'elle éprouve d'ouvrir ses lourdes paupières;
- à s'éveiller progressivement en étirant toutes les parties de leur corps;
- à raconter leur expérience à d'autres, ou à illustrer le rêve de Blanche-Neige tel qu'ils et elles l'ont imaginé.

Les tempéraments

Inviter les enfants :

- à nommer tous les nains;
- à décrire la caractéristique particulière à chacun;
- à dramatiser la réaction de chaque nain, à partir d'une situation routinière.

Exemple de situation :

C'est l'heure du réveil le matin.

Les réactions :

- Grincheux tire brusquement les couvertures par-dessus sa tête et bougonne : « Ah, y'a trop de soleil, ça me fait mal aux yeux! »
- Joyeux s'élance du lit et s'exclame : « Quelle belle journée! J'ai hâte de travailler. »

À quel nain vais-je ressembler?

Inviter les enfants à préparer un tableau pour analyser leur tempérament et, à cette fin :

- à réfléchir en fin de journée aux événements qui ont éveillé les caractéristiques de chaque nain;
- à colorier une case pour représenter un événement dans la journée qui a fait appel à une caractéristique;
- à la fin de la semaine, à observer le tableau cumulatif pour déterminer leur tempérament.

Exemple : Cette semaine, j'ai surtout ressemblé à...

Dormeur Grincheux Joyeux Simplet At-choum Timide Prof

La reine jalouse

Inviter les enfants :

- à trouver les raisons qui rendent la reine jalouse de Blanche-Neige;
- à proposer des moyens que la reine aurait pu adopter pour moins souffrir de sa jalousie.

Mon portrait

Inviter les enfants :

- à apporter un miroir de la maison;
- à se regarder attentivement dans le miroir en se concentrant sur les détails de chaque trait, en observant les formes, les couleurs, les particularités... ;
- à dessiner leur portrait à partir des observations.

Fournir à l'enfant l'occasion d'améliorer sa connaissance et son image de soi.

Le cercle d'amis et amies

Suite à l'exercice avec le miroir,
inviter les enfants :

- à former un cercle et à dire à tour de rôle : « Mon trait préféré c'est... parce que... »

Le message

Inviter les enfants :

- à rédiger à l'oral ou à l'écrit le message transmis par leur miroir, en s'appuyant sur le modèle du miroir magique de la reine dans l'histoire.

L'évaluation de l'affectif

À cause de la nature affective des intentions pédagogiques dans les activités ci-dessus, le mode d'évaluation se doit d'être cohérent. Les questions qui suivent s'inspirent de la taxonomie de Krathwohl et donnent des pistes qui pourraient guider les observations du rendement affectif. L'interprétation du rendement de l'enfant pourrait ensuite être vérifiée à partir d'un instrument tel que *Observing Children*⁴, qui décrit les stades du développement affectif. Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante peut ajuster ses attentes en fonction de normes éprouvées, et planifier ses interventions en respectant les besoins et les intérêts des enfants, compte tenu des stades de développement.

Dans cette optique, on peut dresser une fiche d'évaluation telle que la suivante. Est-ce que l'enfant :

- paraît attentif/attentive?
- démontre un intérêt et/ou un plaisir lors des activités?
- s'exprime de façon ouverte lors des discussions?
- s'exprime de façon ouverte lors des dramatisations?
- s'exprime de façon ouverte en écrivant?
- participe aux discussions
 - en approuvant simplement?
 - en ajoutant des informations?
 - en établissant des liens non évidents?
- s'exprime de façon directe (par des exemples personnels)?
- s'exprime de façon indirecte (par des exemples fictifs)?

.....
4. *Observing Children* (Toronto, Board of Education for the City of Toronto, 1982).

- s’engage et persévère dans les activités?
- propose de nouvelles activités?
- cherche à trouver de nouvelles solutions à des situations problématiques?
- propose des solutions en vue de régler des problèmes réels?

Les contes de fées dans l’optique contemporaine

À travers les siècles, les contes de fées ont dépassé toutes les frontières, ont surmonté toutes les barrières de temps, de langues et de cultures, ont atteint toutes les classes socio-économiques et ont survécu aux modes populaires. Mais, compte tenu de leur époque d’origine, certains aspects des contes commencent à provoquer des réticences. Pour être précis, une composante très controversée de ces récits est la présence de stéréotypes sexistes. Dans la vague d’efforts contemporains pour éliminer le sexisme, va-t-il falloir aussi éliminer tout ce qui est historique et folklorique? La Bible, les œuvres classiques, les légendes pourraient être menacées du même sort.

Puisqu’il est impossible de nier que la plupart des contes de fées présentent des stéréotypes ou des attitudes sexistes, pourquoi ne pas en profiter pour les exposer, les confronter, et pour créer des situations d’apprentissage qui font appel aux niveaux de pensée plus élevés? La personnalité trop docile de Cendrillon, par exemple, fournit l’occasion idéale de faire appel à l’analyse, à la synthèse et à l’évaluation. On pourrait demander aux enfants :

- Pourquoi pensez-vous que Cendrillon obéit si fidèlement à sa belle-famille?
- De quelle autre façon aurait-elle pu réagir?
- Si vous étiez à sa place, quelle serait votre façon de réagir?

Une discussion sensée et orientée vers la pensée critique aboutira sans doute à la constatation que les valeurs acceptées dans le passé, même pendant très longtemps, ne sont plus nécessairement justifiables dans le monde contemporain. Aujourd’hui, Cendrillon aurait recours à de nouveaux moyens pour se libérer de son sort. Il est important que les enfants, garçons comme filles, connaissent ces moyens. Le phénomène d’identification n’est pas limité par le sexe; il est fort possible qu’un jeune garçon souffre de violence semblable, et il peut découvrir, en discutant de ce conte, des solutions à son problème personnel.

Il faut dire aussi que certains contes de fées, même s’ils sont peu nombreux, accordent un rôle dominant aux filles. Si Hansel dirige l’action au début de l’histoire, il est finalement libéré grâce à sa sœur

Gretel, qui sort victorieuse du conflit avec la sorcière. Quant à Boucle d'Or, elle ne présente pas l'image d'une petite fille sage et docile, bien au contraire. Elle ose s'aventurer seule dans la forêt, et elle a l'audace d'entrer dans une maison étrangère pour s'emparer de ce qui lui plaît, sans se préoccuper des propriétaires.

Dans l'optique d'un enseignement sensé et équilibré, l'analyse des gestes du personnage de conte, qu'il soit garçon ou fille, mérite l'attention. Le problème à soulever est important, non dans le cadre de l'importance d'un sexe par rapport à l'autre, mais plutôt dans celui des valeurs morales ou sociales, c'est-à-dire des valeurs humaines.

Pour conclure, les contes de fées, c'est une mine d'or qui repose sur les tablettes du centre de ressources à l'école, de la bibliothèque municipale, du salon de lecture dans la salle de classe ou encore dans la chambre à coucher de nombreux enfants. De là l'importance d'exploiter cette littérature au sein du curriculum.

.....

Bibliographie

Bettelheim, Bruno. *La psychanalyse des contes de fées*. Paris, Robert Laffont, 1976.

Bettelheim, Bruno et Karen Zélan. *La lecture et l'enfant*. Traduit de l'américain par Théo Carlier. Collection «Réponses», Paris, Robert Laffont, 1983.

Collection «À partir d'un livre». Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1990.

Colpron, Guylène et Rita Fallik-Sabbah. *Aux pays des contes. Guide d'activités pédagogiques*. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal; Québec, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1987. 219 pages.

Guérette, Charlotte. *Le conte québécois*. Montréal, Ville-Marie, 1980. 188 pages.

Guérette, Charlotte et Louise Bergeron. *Il était une fois – une école, des enfants et des contes*. Montréal, Ville-Marie, 1982. 134 pages.

Guérette, Charlotte et Denyse Bourneuf. *Le conte*. 3^e éd., Montréal, Ville-Marie, 1981. 26 pages.

21

Jean, Georges. *Les voies de l'imaginaire enfantin*. Paris, Scarabée, Cemea, 1979.

Observing Children. Toronto, Board of Education for the City of Toronto, 1982.

Développer l'imagination et la créativité par les contes et les légendes

Blanche Boissonneault-Doucet

.....

Les légendes sont le fruit de la pensée d'un peuple. Elles proviennent souvent de faits historiques ou d'événements marquants : elles embellissent dans la mémoire collective des moments importants ou les exploits de personnages célèbres. C'est en réponse à un profond besoin d'explication du monde et des phénomènes naturels que sont nées les légendes, qui s'apparentent d'ailleurs aux grands mythes cosmogoniques. Les légendes peuvent avoir aussi un caractère sociogéographique, lorsque l'action se déroule dans un site déterminé (par exemple, le Minotaure était un monstre fabuleux de Crète) ou lorsqu'elles ont inspiré la toponymie (noms de lieu).

Les contes, au contraire, correspondent à des rumeurs qui se perdent dans la nuit des temps. Ils évoluent en dehors du champ historique. On les retrouve omniprésents chez nos ancêtres aussi bien que dans le monde d'aujourd'hui. Leur transmission, effectuée oralement au cours des siècles, emprunte de nos jours des canaux aussi divers que l'imprimé, l'image télévisuelle ou le jeu interactif. Par ailleurs, ils ne connaissent pas de frontières. Sur chacun des continents, il existe une ou plusieurs versions de contes célèbres, parfois agrémentées d'éléments socioculturels caractéristiques. En dépit de leurs différences apparentes, ces contes circonscrivent les mêmes réalités et portent généralement en eux un message d'espoir. Des valeurs de générosité et de courage, d'abnégation et d'altruisme, de ténacité et de persévérance les caractérisent; des messages de prévention s'y ajoutent; des modèles d'action s'y définissent.

Les légendes et les contes occupent une place de choix non seulement dans le développement psychologique de l'enfant, mais également sur le plan de ses acquisitions linguistiques. Il s'agit, certes, de puissants outils de culture. Ces genres complémentaires font appel soit à la véracité ou à la vraisemblance, soit au fantastique ou au merveilleux. La narration, linéaire, s'inspire du déroulement chronologique et introduit en séquences, selon les parcours d'obstacles retenus, un lent et salutaire processus de résolution de problèmes existentiels.

Dès son plus jeune âge, l'enfant pénètre dans un conte ou une légende comme dans un jeu. Il lui est possible d'établir avec les personnages d'innombrables liens témoignant de sa propre expérience : les mœurs, les usages, les coutumes, les traditions sollicitent son imagination, son investissement personnel. De nos jours, les enfants ont encore plus

besoin de connaître les légendes et les contes issus de la tradition orale, afin de renouer avec leurs origines, pour se retrouver en pays de connaissances.

Albums et films : Ressources

Les albums consacrés aux légendes, notamment ceux de la collection Ovale¹, rejoignent sans doute davantage les élèves du cycle moyen. Les textes reprenant des légendes autochtones élargissent également les horizons culturels. Les textes d'ici et d'ailleurs peuvent être confrontés et appréciés en fonction de leurs variantes réciproques. L'ouverture au monde ne se fait qu'à ce prix.

Il existe d'excellentes émissions télévisées sur les légendes. Elles permettent une utilisation pédagogique portant sur la survie du patrimoine et impliquant des expériences réelles de communication.

La série *Légendes du monde*² nous entraîne dans un univers peuplé de rois, de fées, de créatures mythologiques et de personnages mystérieux. Filmées notamment en Louisiane, en Yougoslavie et en Côte d'Ivoire, ces émissions sont riches en éléments folkloriques.

D'autres séries, telles les *Légendes indiennes du Canada*³, nous plongent dans le passé et contribuent à la reconnaissance de la culture des diverses nations indiennes. Par ailleurs, les légendes et les contes recueillis par Germain Lemieux et colligés dans la série *Il était une fois*⁴... dévoilent la richesse du patrimoine franco-ontarien et canadien français. En voici quelques titres évocateurs : *Le petit poisson d'or*, *Les trois poils au nez du serpent*, *La belle perdrix verte*...

Les légendes peuvent servir d'outil d'intégration, puisque leur exploitation peut recouper les sciences du milieu, les arts d'expression et les quatre volets de la communication langagière : la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture. Le visionnement des légendes se prête à de nombreuses exploitations; il en va de même pour leur audition. Les activités de visionnement et d'écoute peuvent inciter à la lecture et à l'écriture de nouveaux textes.

Activités portant sur la toponymie

Il suffit de parcourir la carte de l'Ontario avec un esprit curieux pour découvrir que notre province révèle de nombreux noms de lieu très évocateurs, noms qui suggèrent la légende qui a été leur origine : île aux

-
1. Collection «Légendes du Québec» (Boucherville [Québec], Les Éditions Ovale, Distribution : Les Éditions françaises).
 2. *Légendes du monde*, La chaîne française de TVO (BPN : 277001 – 277015).
 3. *Légendes indiennes du Canada*, Distribuée par TVOntario (BPN : 293301 – 293313).
 4. *Il était une fois*, La chaîne française de TVO (BPN : 262102 – 262112).

Chrétiens, Pointe aux Roches, île au Géant, île Beausoleil, baie Georgienne, Skiondechiara (mot huron qui signifie «la terre qui semble flotter au lointain») . . . À l'évocation de pareilles appellations, des images et des questions surgissent dans notre esprit. Il est possible d'échafauder des hypothèses fantaisistes sur le nom donné à telle ville, telle île, tel village, rivière ou montagne. . . Et voilà que s'élaborent des lectures, des recherches personnelles dont on aura envie de faire part aux autres pour s'amuser, ou encore pour confronter les documents officiels (archives du folklore, société historique, guide touristique).

Certaines hypothèses pourraient se révéler très proches des légendes originales, ou encore elles pourraient combler les lacunes là où la tradition n'a laissé aucune trace de l'origine des noms de lieux.

Voici quelques suggestions pouvant aider les enfants, par l'exploitation des légendes, à retrouver l'origine des noms, tout en développant leur imagination, leur habileté à penser et une certaine créativité dans leur communication orale et écrite.

- un personnage
- un animal
- un objet trouvé
- la forme particulière d'un accident géographique
- une analogie avec une caractéristique morphologique du lieu (par exemple, les plages de sable, la forme des rochers)
- un incident heureux ou malheureux
- une exclamation
- une peur

À partir d'une hypothèse sur l'origine possible du nom, les élèves peuvent imaginer une histoire. La démarche suivante peut servir de guide :

- Commencer par les formules traditionnelles d'introduction des contes et des légendes :
 «Il était une fois. . . »
 «Un jour. . . »
 «Il y a très longtemps. . . »
- Introduire des personnages ou des animaux, les situer dans le temps et dans l'espace.
- Exagérer les événements.
- Terminer l'histoire par : «Et c'est depuis ce temps-là que. . . »
- Raconter la légende à ses camarades et comparer les différentes versions : d'après les détails historiques et géographiques qu'elle contient, laquelle est la plus drôle, la plus susceptible d'être vraie?

- Consulter des documents touristiques afin de voir s'il s'y trouve quelques détails sur l'origine du nom choisi et comparer avec sa propre légende.

Activités découlant de l'étude approfondie d'une légende

À partir d'un recueil de légendes tel que *Légendes de l'Amérique française*⁵, de Jean-Claude Dupont, les élèves peuvent sélectionner une légende de leur choix. Lors des premières lectures, les enfants peuvent tenter de cerner les aspects caractéristiques d'une légende :

- le lieu;
- le temps;
- les personnages réels;
- les personnages imaginaires;
- l'action;
- l'explication imaginaire d'un fait réel.

Cette mise en situation peut servir de tremplin à une foule d'activités de prolongement :

- créer une nouvelle légende en modifiant certains éléments de l'original;
- conférer aux personnages des pouvoirs magiques et modifier le texte en conséquence;
- devenir les personnages de la légende, dans une mise en scène pour la classe;
- faire un collage d'éléments issus de la légende;
- faire une murale des parties de la légende;
- construire un mobile pour en représenter les parties importantes;
- enregistrer le texte en ajoutant des effets sonores;
- composer un rap, une chanson, une BD, à partir de la légende;
- écrire un nouvel épisode, une nouvelle aventure d'un personnage;
- illustrer des événements importants et les placer en ordre chronologique sur une ligne du temps;
- prouver qu'il s'agit d'une histoire vraie ou imaginaire;
- fabriquer un livre en relief;
- préparer un reportage pour la radio ou la télévision sur un événement extrait de la légende.

.....

5. Jean-Claude Dupont, *Légendes de l'Amérique française*, Production J.C. Dupont, Québec, 1988. Disponible au 2700, rue Mont-Joli, Sainte-Foy (Québec).

Suite à la présentation de plusieurs légendes en salle de classe, les élèves peuvent :

- composer des devinettes concernant les personnages, les objets et les événements de plusieurs légendes;
- trouver et lire d'autres légendes;
- préparer un jeu à partir de plusieurs légendes;
- indiquer sur une carte géographique les endroits mentionnés.

Finalement, une fête peut servir à clôturer l'étude approfondie de plusieurs légendes par des équipes d'élèves. Au cours d'une journée «légendaire», les élèves peuvent :

- se déguiser en personnages légendaires;
- composer une carte d'invitation pour convier des invités à venir entendre une légende ou assister à un spectacle;
- réaliser une affiche de promotion;
- préparer un reportage pour la radio ou la télévision.

.....
Bibliographie

Bergeron, Bertrand. *Au royaume de la légende*. Ottawa, J.C.L., 1988.

Collection «Légendes du Québec». Les Éditions Ovale. Distribution : Les Éditions françaises, Boucherville (Québec).

Dupont, Jean-Claude. *Légendes de l'Amérique française*. Québec, Production J. C. Dupont, 1988. Disponible au 2700, rue Mont-Joli, Sainte-Foy (Québec).

Il était une fois. La chaîne française de TVO (BPN : 262101 – 262112).

Légendes du monde. Série de vidéo, 24 min. La chaîne française de TVO (BPN : 277001 – 277015).

Légendes indiennes du Canada. Série de vidéo, 24 min. Distribuée par TVOntario (BPN : 293301-293313)

Tran, Evelyne. «Légendes de chez nous.» *Québec-français*, n° 81 (printemps 1991), pp. 47-53.

En vedette cette semaine

Pauline Léonard

27

.....

La littérature enfantine s'avère un précieux allié pour éveiller chez les jeunes enfants le plaisir et l'habitude de lire. Grâce à des récits intéressants et à des textes de bonne qualité, les enfants acquièrent de l'intérêt pour les livres et apprennent rapidement à lire.

L'expérience suivante, qui a duré environ une semaine, a été vécue dans une classe de 1^{re} et de 2^e année¹. Les diverses activités langagières collectives et individuelles ont été réalisées suite à la lecture du livre *Benjamin et la nuit*².

Certaines activités ont été incorporées dans les centres d'apprentissage. La lecture du livre a également inspiré des activités dans d'autres domaines du programme scolaire.

Le premier jour

a) Le remue-méninges

Note pédagogique

Le remue-méninges permet aux enfants de s'exprimer oralement. Lorsqu'il porte sur le titre du livre et la page couverture, il amène les enfants à émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire. Lorsqu'il porte sur un thème ou un mot-clé, il fournit une banque de mots à laquelle les enfants peuvent se référer lors d'activités de lecture et d'écriture.

Démarche

À partir du thème de *Benjamin et la nuit*, celui de la peur, l'enseignante réalise avec les enfants un remue-méninges. Les mots ainsi trouvés resteront affichés au tableau pendant toute la semaine pour permettre aux enfants de s'y référer au besoin.

-
1. Cette expérience a été réalisée dans la classe d'Aline Turcotte, enseignante de 1^{re} et 2^e année à l'école élémentaire Félix-Leclerc (Etobicoke), du Conseil des écoles françaises de la communauté urbaine de Toronto (CEFCUT).
 2. Paulette Bourgeois, *Benjamin et la nuit*. Texte français de Christiane Duchesne. (Richmond Hill [Ontario], Scholastic-TAB, 1986).

Quelles sont les choses qui te font peur?



b) La lecture du conte

Note pédagogique

La lecture du livre peut se faire sans interruption pour ne pas briser la magie du moment, ou avec des pauses au cours desquelles les enfants sont invités à participer de façon active en prédisant la suite des événements à partir des illustrations et du contexte. Selon le texte, l'adulte peut utiliser des marionnettes ou tout autre objet pouvant servir à animer la lecture. Toutefois, la voix, qui se transforme selon les personnages et les événements, demeure l'outil le plus puissant pour créer l'ambiance, la magie et le mystère propre à l'histoire.

À chaque nouveau livre, il est bon de varier les stratégies d'animation.

Démarche

L'enseignante fait la lecture du livre. Au moment des pauses, les enfants sont encouragés à participer de façon active en devinant ce qui va suivre.

c) L'écriture

Note pédagogique

La lecture d'une histoire est une excellente source d'inspiration et devrait fréquemment servir de déclencheur à l'activité d'écriture.

Démarche

La période d'écriture libre dans le dossier d'écriture suit la lecture du livre. La plupart des enfants s'inspirent de l'histoire pour réaliser leurs écrits.

L'enseignante demande à chaque enfant de lui lire son texte. Elle répond aux questions des enfants et fait des interventions individuelles appropriées, selon les habiletés de l'enfant en écriture.

À la fin de la période d'écriture, quelques enfants partagent leur écrit avec le reste de la classe.

29

Le deuxième jour

a) La lecture

Note pédagogique

La lecture en chœur est un excellent moyen d'amener l'enfant à prendre des risques et à connaître du succès. Lire en groupe lui donne de l'assurance et de la confiance en soi. Les passages répétitifs, les passages facilement prévisibles, les mots importants et les séquences connues se prêtent bien à cette activité. Toute la classe peut lire ensemble, ou encore on peut former deux groupes qui se relaient.

Démarche

L'enseignante relit le livre aux enfants. Le passage répétitif qu'on lira en chœur est écrit sur une grande feuille de papier et affiché au tableau.

«Pardon, monsieur _____. J'ai une peur bleue des endroits sombres. J'ai peur d'entrer dans ma carapace. Pourriez-vous m'aider?»

b) L'écriture

Note pédagogique

Il est important, en écriture comme en lecture, d'offrir un modèle aux enfants. La rédaction collective atteint cet objectif en fournissant l'occasion de présenter et d'utiliser en contexte des habiletés d'écriture ainsi que des notions orthographiques et grammaticales.

Démarche

L'enseignante compose avec les enfants une version collective de l'histoire. Le texte, écrit sur une grande feuille, restera affiché au tableau toute la semaine.

Benjamin et la nuit

Benjamin est une tortue. Benjamin sait beaucoup de choses. Mais il a une peur bleue des endroits sombres. Benjamin marche longtemps. Il rencontre un canard qui a peur des eaux profondes. Il rencontre un oiseau qui a peur de voler. Il rencontre un lion qui a peur des grands bruits. Il rencontre un ours polaire qui a peur de geler. Ensuite, il rencontre sa maman. La maman dit : «J'avais peur de t'avoir perdu.» Benjamin raconte à sa maman ce qu'il a rencontré. Benjamin et sa maman s'en vont à la maison. Ils mangent un bon repas. Maman donne une caresse à Benjamin. Il entre dans sa carapace. Il allume sa veilleuse.

La rédaction collective terminée, chaque phrase est transcrite sur une feuille (une phrase par page). Après l'illustration des pages par les enfants, le livre est relié et placé dans le salon de lecture de la classe. Il est mis en circulation et les enfants peuvent l'apporter à la maison.

Le troisième jour

a) La lecture et l'étude de phonèmes

L'enseignante lit en chœur avec les élèves la version collective de l'histoire (ci-dessus). Elle procède ensuite à l'étude de certains phonèmes. Par exemple :

- Le mot «tortue» est souligné dans le texte collectif. Les enfants repèrent ensuite tous les mots contenant le son «t».
- Le mot «peur» est encerclé dans le texte collectif puis écrit sur une grande feuille. Les enfants trouvent des mots qui riment avec «peur» et la liste est affichée au tableau.

b) L'écriture

Note pédagogique

Les livres composés par les enfants à partir d'une structure donnée devraient s'ajouter aux autres ressources du salon de lecture de la salle de classe. La «publication» de ces livres est une expérience valorisante pour les enfants qui commencent à apprendre à lire, et le sentiment de maîtriser la lecture leur apporte une grande satisfaction.

Démarche

Les enfants composent un livre collectif sur les peurs qu'ils et elles ressentent. Chaque enfant compose son texte sur une bande de papier.

31

J'ai peur de _____

Puisque le texte de l'enfant est destiné à la publication, la correction se fait en conférences individuelles.

Ensuite, chaque enfant transcrit son texte sur une grande feuille et l'illustre. (Très souvent, chez les petits, l'illustration précède la rédaction du texte.)

Le livre est relié et placé dans le salon de lecture de la classe. Il est mis en circulation et les enfants peuvent l'apporter à la maison.

Le quatrième jour

a) La lecture

Démarche

Tout au long de la semaine, l'enseignante continue à exploiter la lecture en chœur ainsi que le repérage, l'observation et la comparaison de mots et de phonèmes dans le texte collectif.

b) Le langage oral

Démarche

L'enseignante reprend la liste de mots qui riment avec « peur ». Oralement, à l'aide de ces mots, les structures de phrases affirmatives et négatives sont exploitées. Chaque enfant est invité à composer une phrase.

J'ai peur de(s) _____

Je n'ai pas peur de(s) _____

L'enseignante suggère aux enfants d'utiliser cette liste de mots pour composer un poème dans leur dossier d'écriture.

Le cinquième jour

Le langage oral

Démarche

L'enseignante reprend la structure «j'ai peur» et dresse avec les enfants une liste de structures semblables :

J'ai faim
J'ai soif
J'ai froid
J'ai chaud

Cette liste est affichée afin de promouvoir le bon usage de ces structures.

Les centres d'activités

Pendant la période d'activités libres, les enfants retrouvent dans les centres diverses activités rattachées à *Benjamin et la nuit*.

a) Salon de lecture

On y dispose :

- des livres sur les tortues
- des histoires de tortues

b) Centre de bricolage

L'enfant est invité à créer :

Peux-tu bricoler une maison où Benjamin n'aurait pas peur?

c) Centre de peinture

L'enfant reproduit une partie de l'histoire :

Dessine ce que tu as aimé le plus dans l'histoire de Benjamin et la nuit.

d) Centre d'écoute

L'enfant y retrouve :

- le livre *Benjamin et la nuit*
- l'enregistrement du texte (sur cassette)

e) Centre d'écriture

Les enfants participent à la rédaction d'un conte collectif :

33

- Reprendre le thème des drôles de peurs dans *Benjamin et la nuit*.
- Afficher la structure :

As-tu déjà vu _____

qui a peur de _____?

- Demander aux enfants de transcrire la structure, de la compléter et de l'illustrer, par exemple :

As-tu déjà vu un oiseau qui a peur de voler?

- Réviser et corriger les textes en conférences individuelles.
- Faire une page titre, par exemple :

Drôles de peurs

- Relier le livre et le placer au salon de lecture.

f) Centre de sciences

L'enfant est invité à faire une recherche.

- Exposer des livres documentaires sur les tortues.
- Afficher les directives suivantes :
 1. Trouve un fait intéressant sur les tortues.
 2. Écris-le dans tes mots sur une bande de papier.
 3. Rencontre-moi en conférence.
 4. Colle ta bande de papier sur le tableau collectif.
- Afficher un tableau collectif :

Savais-tu que...

Les tortues pondent des œufs

...

...

Conclusion

Au cours de la semaine, les enfants ont vécu avec succès diverses activités d'expression orale, de lecture et d'écriture. Ils et elles ont retrouvé avec fierté leurs productions écrites dans le salon de lecture. «Benjamin» s'est également retrouvé dans les centres d'activités lorsque le contexte s'y prêtait bien. Les activités proposées ont permis aux enfants de travailler individuellement, en petits groupes et avec toute la classe. Les enfants en difficulté ont pu s'intégrer aux activités, car la flexibilité de

l'horaire et la nature des activités, en respectant les différences individuelles, leur permettraient de produire chacun selon ses capacités.

Dans une salle de classe, tous les livres ne sont pas exploités de cette façon. L'important est de varier les interventions afin de maintenir l'intérêt et le goût de lire tout en développant chez les enfants les habiletés qui leur permettront de devenir des lecteurs accomplis.

.....
Bibliographie

Bourgeois, Paulette. *Benjamin et la nuit*. Texte français de Christiane Duchesne. Richmond Hill (Ontario), Scholastic-TAB, 1986.

Bourguignon, J.-C., B. Gromer, R. Stoëcklé. *L'album pour enfants. Pourquoi? Comment?* Paris, Colin/Bourrelier, 1983.

Dumont, A. et M. Varraud. *L'enfant, la lecture et vous*. Collection «Que dois-je faire?», Paris, Denoël, 1991.

Goodman, K. *Le pourquoi et le comment du langage intégré*. Collection «Choix et défis», Richmond Hill (Ontario), Scholastic-TAB, 1989.

Veatch, Jeannette. *La lecture aux élèves du primaire. Les conférences individuelles*. Traduit et commenté par Réjeane Fiset. Trois-Rivières, Service de FCRPE, 1985. 80 pages.

Weiss, Marlise et Marie-Marthe Gross. *La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture*. Paris, Colin/Bourrelier, 1987. 119 pages.



The R. W. B. Jackson
Library
OISE

ISBN 0-7729-9347-5 (ensemble)

ISBN 0-7729-9351-3 (Fasc. 4)

91-015

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1992



Imprimé sur
du papier
recyclé